

Schubert, Volker

Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen in Japan

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 397-409



Quellenangabe/ Reference:

Schubert, Volker: Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen in Japan - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 397-409 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68243 - DOI: 10.25656/01:6824

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68243>

<https://doi.org/10.25656/01:6824>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 3 – Mai/Juni 1998

Essay

- 331 HORST RUMPF
Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im
Horror vacui

Thema: Empirische Lehrerforschung

- 343 KARL OSWALD BAUER
Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von
Lehrerinnen und Lehrern
- 361 KARIN SCHÄFER-KOCH
Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe.
Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und
neuen Bundesländern
- 379 BERND FIEGE/RAINER DOLLASE
Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und
Lehrerinnen

Diskussion

- 397 VOLKER SCHUBERT
Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen
in Japan

Weitere Beiträge

- 411 JÖRG RUHLOFF
Versuch über das Neue in der Bildungstheorie

Besprechungen

- 425 KLAUS PRANGE
Heinz-Hermann Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.)
Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. III.)
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. IV.)
- 430 VERA MOSER
Berno Hoffmann: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation.
- 432 UTE SIEBERT
Rainer Loska: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung.
- 435 DIETFRIED KRAUSE-VILMAR
Margarete Götz: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßstäbe.
- 439 PETER MARTIN ROEDER
Arnold J. Heidenheimer: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland.
- 445 FRIEDHELM SCHÜTTE
Günter Pätzold: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (2 S.)
- 447 NORBERT VOGEL
Rainer Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen.

Dokumentation

- 451 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1997
- 483 Pädagogische Neuerscheinungen

Kooperatives Lernen lernen?

Zur Diskussion über das Bildungswesen in Japan

Zusammenfassung

Ausgehend von der neueren Debatte über das japanische Bildungswesen, schlägt der Beitrag vor, die scharfe Kritik am Wettbewerb in Japan vor dem Hintergrund der hochentwickelten Lernkultur neu zu begreifen. Er skizziert einige Grundzüge des gruppenorientierten gemeinsamen Lernens in der Schule und diskutiert ihr Verhältnis zur sogenannten Examenshölle. Andererseits warnt er auch vor einem monokausalen Kulturalismus, der die japanische Einzigartigkeit hervorhebt und die Probleme vernachlässigt, vor denen (mehr oder weniger) alle (post)modernen Gesellschaften stehen.

1. Einleitung

Dem Verständnis anderer Bildungs- und Erziehungsverhältnisse steht ihre scheinbare Vertrautheit oft ebenso entgegen wie ihre Fremdheit. Die beiden Berichte zum Bildungswesen in Japan, die in dieser Zeitschrift unter dem plakativen Obertitel „Vorbild oder Schreckbild“ präsentiert worden sind (Ito 1997; FUJIKAWA 1997), können das exemplarisch verdeutlichen. Gegen die Beiträge selbst ist dabei zunächst nur wenig einzuwenden. Auch der Umstand, daß sie selbstverständlich nur Ausschnitte aus ihrer jeweiligen Problematik ansprechen, kann für sich genommen natürlich noch kein Anlaß für eine Replik sein. Verhängnisvoll wäre es allerdings, wenn diese unvermeidlichen Begrenzungen die längst überfällige differenziertere Auseinandersetzung mit dem japanischen Bildungswesen bei uns blockieren würden: entweder indem in sympathischer Parteinahme für die „Opfer“ die alten Schreckbilder der japanischen „Prüfungshölle“ wiederbelebt und damit alle Bemühungen um eine angemessenere Berücksichtigung auch der „positiven“ und vielleicht sogar vorbildlichen Seiten der japanischen Erziehung implizit diskreditiert werden; oder aber, indem gerade das Fremde, „Unvergleichliche“ herausgestellt und damit die japanische Gesellschaft (ungewollt) wieder in jenes exotische Abseits gerückt wird, das Aufmerksamkeit allenfalls aus einem abstrakten Interesse an „Kulturvergleichen“ oder an der Vielfalt der menschlichen Möglichkeiten beanspruchen kann, aber für die Lösung unserer dringenden Probleme kaum etwas zu bedeuten hat.

Meine Bemerkungen zielen deshalb weniger auf eine (immanente) Kritik der beiden Beiträge als auf eine Relativierung ihrer jeweiligen Perspektiven. Sie ist schon deshalb unumgänglich, weil sich Probleme von Erziehung und Bildung aus der Binnensicht oft anders darstellen als in einer Fremdperspektive. Um einen Vergleich überhaupt erst zu ermöglichen und einen Auseinandersetzungsprozeß in Gang zu bringen, der Distanzen produktiv zu machen und durch die

Analyse fremder Erziehungs- und Bildungsverhältnisse das jeweils eigene pädagogische Diskursuniversum zu erweitern vermag (vgl. SCHUBERT 1997), müssen diese unterschiedlichen Perspektiven kenntlich gemacht und in Beziehung zu einander gesetzt werden. Dabei ist der Kontext, den man in Ermangelung eines präziseren Begriffs als „kulturell“ bezeichnen könnte, von entscheidender Bedeutung. Er bringt einerseits nicht nur je spezifische Probleme mit sich, sondern prägt auch die Problemwahrnehmungen, die Problemdefinitionen und den Umgang mit Problemen. Dieser Kontext darf andererseits aber auch nicht – kulturalistisch – mystifiziert werden. Das japanische Bildungswesen ist zweifellos „japanisch“ und durch zahlreiche „kulturspezifische“ Züge geprägt (so wie auch das deutsche Bildungswesen „deutsch“ ist und nicht „westlich“). Aber es ist zugleich auch und vor allem zeitgenössisch und verweist darauf, daß es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, mit den Problemen und Anforderungen der (Post-)Moderne umzugehen.

2. Probleme der „Prüfungshölle“

Das „Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft“ (TEICHLER 1976), der Widerspruchszusammenhang zwischen den Möglichkeiten und Versprechungen, die eine soziale Öffnung des Bildungswesens mit sich bringt, und den Folgewirkungen der verschärften Selektion ist uns nur allzu vertraut. Am japanischen Beispiel ließen sich schon frühzeitig die unbeabsichtigten Folgen einer (übrigens keineswegs geplanten) raschen Bildungsexpansion und der damit verbundenen vergleichsweise ungefilterten Statuskonkurrenz im Bildungswesen studieren. In gewisser Hinsicht kann Japan bis heute als „Prototyp“ einer „Bildungsgangengesellschaft“ gelten, in der das berufliche und das soziale Schicksal in hohem Maße durch den Bildungserfolg präjudiziert wird. Während bei uns – jedenfalls bislang – berufsförmige Allokationsmechanismen ein Gegengewicht zu einem auf die Schule konzentrierten Streben nach Statusverbesserung oder Staterhalt bilden (vgl. TEICHLER 1992; GEORG 1992), ist in Japan der Erfolg bei den Aufnahmeprüfungen, die den Zugang zu den Oberschulen und den Universitäten regeln, ausschlaggebend für die Beschäftigungsperspektiven, zumal für die ambitionierteren männlichen Jugendlichen, die sich Chancen auf den Eintritt in ein keineswegs selbstverständliches Dauerbeschäftigungsverhältnis in einem durch besondere soziale Leistungen, Beschäftigungssicherheit und Karriereperspektiven definierten, möglichst angesehenen Betrieb oder in einer renommierten Institution ausrechnen können.

Die Probleme, die sich daraus für die Schule und für die Schülerinnen und Schüler ergeben, sind seit langem bekannt und von verschiedensten Gesichtspunkten aus analysiert worden (vgl. etwa VOGEL 1963; NAKANE 1973; DORE 1976; TEICHLER 1976; SCHUBERT/VOLLMER-SCHUBERT 1986; KOPP 1987; MOCHIZUKI 1989; AURIN/WESTPHALEN 1990). Gerade in der japanischen Öffentlichkeit werden sie unter dem Stichwort „Prüfungshölle“ regelmäßig beklagt. Auch an allerdings meist eher halbherzigen Reformversuchen hat es nicht gefehlt; über die jüngsten diesbezüglichen Bemühungen und ihr vermutliches Scheitern legt der Bericht von ITO eindrucksvoll Zeugnis ab.

Allerdings ließe sich fragen, ob es nicht zu einfach ist, die große Bedeutung

der Aufnahmeprüfungen allein der Dominanz des Beschäftigungssystems über das Bildungswesen zuzuschreiben. Gewiß, einerseits bietet das Examenssystem den Betrieben einen vergleichsweise einfachen Mechanismus, um ihre Stammbeschaften mit den „Besten“, d.h. den Ausdauerndsten, Belastbarsten, Leistungswilligsten usw. eines jeden Jahrgangs aufzufüllen. Andererseits dürfen jedoch die vielfältigen Spannungen, die auch in Japan in den Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem existieren, nicht übersehen werden. Forderungen wie die nach Diversifizierung der Bildungsgänge und der Curricula, nach Individualisierung des Lernens, der verstärkten Förderung von Kreativität und der Höherbewertung fachlich-spezialisierter und berufsvorbereitender Bildung werden gerade auch von Vertretern der Wirtschaft vorgebracht (vgl. TEICHLER 1992), die offenbar keineswegs alle mit der gegenwärtigen Form der engen Koppelung des Bildungs- mit dem Beschäftigungssystem zufrieden sind. Auch von dieser Seite wird Kritik an der Überbewertung von Bildungszertifikaten laut und mehrten sich Zweifel, ob es angesichts der zunehmenden Bedeutung lebenslangen Lernens noch zweckmäßig ist, Lebenschancen allein nach Maßgabe des vorberuflichen Bildungserfolgs zu verteilen (vgl. auch SCHOPPA 1991).

Dabei darf nicht übersehen werden, daß das System der Aufnahmeprüfungen nicht unwesentlich dazu beiträgt, das Versprechen der Chancengleichheit aufrechtzuerhalten. Bei entsprechendem Durchhaltevermögen erscheint sozialer Aufstieg prinzipiell jedem möglich – eine Vorstellung, der das in Japan vorherrschende Konzept des Lernens als einer von der jeweiligen individuellen „Begabung“ unabhängigen Anstrengungsleistung entgegenkommt (vgl. SINGLETON 1989; ROHLEN 1996). Auch wenn der Selektionsprozeß in funktionaler Perspektive zweifellos zahlreiche „Kunstfehler“ aufweist – Zufälligkeiten, bedingt einheitliche Kriterien u. a. (vgl. TEICHLER 1988, S. 46) –, gibt es „keine andere Industriegesellschaft, in der die Überzeugung so stark verbreitet ist, daß ... das Bildungssystem offen ist und daß der Bildungserfolg sehr bedeutsam für Berufs- und Sozialchancen ist“ (ebd., S. 38).

Zu Recht sieht Ito in den „starren Strukturen“ ein Hauptproblem des japanischen Bildungswesens. Ob allerdings eine Flexibilisierung – wie sie teilweise auch von den verschiedenen Reformkommissionen vorgeschlagen wird – die Probleme der „Prüfungshölle“ lösen könnte, scheint angesichts der fortwirkenden pädagogisch nicht zu bewältigenden Selektionszwänge fraglich. Der in den starren Strukturen noch leidlich überschaubare „Examenskrieg“ könnte sich unversehens in einen Mehrfrontenkrieg in einem völlig unübersichtlichen Gelände verwandeln – mit vermehrten Unsicherheiten für alle Beteiligten (vgl. SCHUBERT 1996).

In vergleichender Perspektive bedarf die zweifellos berechtigte Kritik an den „Exzessen der fortgeschrittensten Meritokratie der Welt“ (ROHLEN 1983, S. 82) gleichwohl der Relativierung. Zwar kann kein Zweifel bestehen, daß die „Prüfungshölle“ Probleme und – zumindest für einen Teil der Kinder und Jugendlichen – oft extreme Belastungen mit sich bringt. Aber es kann keineswegs als ausgemacht gelten, daß sie, im ganzen gesehen, größer sind als anderswo. Aufnahmeprüfungen gibt es nicht nur in Japan; und ob der Druck, der von punktuellen Bewährungsproben ausgeht, tatsächlich größer ist als der, den etwa der kontinuierliche Kampf um Versetzungszeugnisse bei uns mit sich bringt, müßte erst noch geklärt werden. Jedenfalls konnte TOYAMA-BIALKE in ihrer kürzlich

durchgeführten Vergleichsuntersuchung von Achtkläßlern in Chiba und Hamburg die „allgemein verbreitete Vorstellung, daß japanische Schüler in der Schule kognitiv stark belastet sind, im Vergleich zu Deutschland“ nicht bestätigen (TOYAMA-BIALKE 1996, S. 324).

Insofern scheint mir – zumindest aus heuristischen Gründen – eine Umformulierung der gängigen Fragestellung erlaubt: Nicht die Belastungen, die von den Eingangsprüfungen ausgehen, sind besonders erklärungsbedürftig, sondern die Klagen darüber. Signifikant für japanische Erziehungs- und Bildungsverhältnisse ist nicht der Leistungsdruck als solcher (der nicht notwendigerweise auch schon Konkurrenz impliziert), sondern das Ausmaß, in dem er als Zumutung und als Gefahr für die Schule und das schulische Lernen empfunden wird. Diese Fragestellung verweist auf die Hintergründe und die praktischen Bezugspunkte der Kritik, durch die die fast schon ritualisierte Klage über die „Examenshölle“ ihre Bedeutung, Dringlichkeit und Evidenz gewinnt: jene pädagogischen und sozialen Arrangements, die durch den Examensdruck in Mitleidenschaft gezogen und partiell in Frage gestellt werden, jene „Lernkultur“, die vor allem in neueren, meist US-amerikanischen Untersuchungen zum Thema gemacht worden ist.

3. *Umriss einer Lernkultur*

Natürlich werden in keiner dieser Studien, die sich auch positiv auf die Leistungen des japanischen Bildungswesens beziehen, die Aufnahmeprüfungen in irgendeiner Weise als vorbildlich empfohlen. Selbst Relativierungen des Drucks, der von ihnen ausgeht, finden sich nur selten – beispielsweise bei B. FINKELSTEIN (1991, S. 140), die darauf hinweist, daß die „Prüfungshölle“ weitgehend ein Mittelschichtphänomen darstellt, das überdies Jungen weit mehr betrifft als Mädchen. Aber viele der Autorinnen und Autoren versuchen sich vom starren Blick auf den „Examenskrieg“ zu lösen und gegen das – auch in der japanischen Pädagogik gepflegte – Klischee anzuschreiben, daß dieser Krieg jede sinnvolle pädagogische Tätigkeit selbst schon im Kindergarten unterminiere.

Ausgangspunkt ist dabei der naheliegende Gedanke, daß der Prüfungsdruck, das ausdauernde Auswendiglernen und die langen Schulzeiten allein wohl kaum die immer wieder konstatierten hervorragenden Leistungen japanischer Schülerinnen und Schüler erklären können. Natürlich sind die verschiedenen Untersuchungen, sowohl was ihre Anlage als auch was ihren Untersuchungsgegenstand betrifft, recht unterschiedlich; und natürlich spiegelt sich in der Wahrnehmung des japanischen Bildungswesens immer auch die aktuelle Diskussion über Schwächen und Defizite des eigenen, des US-amerikanischen Systems. Gleichwohl ist eine deutliche Entwicklung zu beobachten, in der naiv ökonomistische Annahmen über den Zusammenhang von wirtschaftlichem Erfolg und Schulsystem allmählich verschwinden und globale Aussagen über „das“ japanische Bildungswesen gegenüber differenzierteren Analysen einzelner pädagogischer Felder zurücktreten. Bezeichnenderweise konzentrierten sich diese meist (schul)ethnographischen Untersuchungen zunächst vor allem auf die Kindergärten und die (sechsjährigen) Grundschulen (*shogakko*) (PEAK 1991; LEWIS 1988, 1989; vgl. auch SCHUBERT 1992). Erst neuerdings findet die (dreijährige)

Mittelschule (*chugakko*) stärkere Beachtung (LETENDRE 1994; FUKUZAWA 1994), während für die (nicht mehr verpflichtenden, aber seit den frühen siebziger Jahren von mehr als 90% eines Jahrgangs besuchten ebenfalls dreijährigen) Oberschulen (*kotogakko*) die grundlegende Untersuchung von T. P. ROHLEN (1983) bis heute maßgeblich geblieben ist.

Das Bild, das in diesen Studien entsteht, ist bei allen Differenzierungen im einzelnen insgesamt doch überraschend einheitlich und entspricht ganz und gar nicht dem, was wir von Schulen erwarten, die immer wieder als durch extremen Leistungsdruck und Probleme der „Prüfungshölle“ geprägt charakterisiert worden sind. Wie auch Iro (1997, S. 456) andeutet, wird Konkurrenz zwischen einzelnen sorgfältig vermieden. Es gibt auch kaum Anlässe dafür: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten die gesamte Grundschulzeit zusammen; es gibt weder „Versetzungen“ noch Leistungsgruppen oder ähnliches, neuerdings sind offenbar sogar Notenzeugnisse ganz abgeschafft worden (vgl. ebd.), und für einen Kampf um Anerkennung, Zuwendung oder Aufmerksamkeit durch die Lehrkräfte scheint es auch sonst weniger Gründe zu geben als beispielsweise bei uns.

Der Unterricht wird als lebhaft, aber keineswegs regellos beschrieben. Die meisten Beobachterinnen und Beobachter sind gleichermaßen von dem ungewohnt hohen Lärmpegel und den bisweilen ungestümen Aktivitäten im Klassenzimmer überrascht wie von der konzentrierten Arbeit der Schülerinnen und Schüler und ihrer Bereitschaft, im Unterricht ungeschützt Ideen und Einfälle zu äußern und darüber zu diskutieren (vgl. etwa LEE u. a. 1996). Es wird – ähnlich wie in vielen Grundschulen bei uns – großer Wert darauf gelegt, daß möglichst viele unterschiedliche Fähigkeiten der Kinder zum Tragen kommen und nicht nur schulische Inhalte in engerem Sinn berücksichtigt werden, sondern auch die soziale, emotionale und moralische Entwicklung insgesamt (vgl. LEWIS 1996) – nur ist dafür in den Ganztagschulen natürlich mehr Zeit. Entgegen einem verbreiteten Stereotyp werden auch Problemlösungsfähigkeiten explizit gefördert, offene Fragen formuliert und unterschiedliche Lösungswege diskutiert, wobei sich die Lehrerinnen und Lehrer mit Beurteilungen und Kommentaren im allgemeinen sehr zurückhalten (vgl. STEVENSON/STIGLER 1992; LEWIS 1994).

Charakteristisch für japanische Schulen scheinen allerdings die spezifischen pädagogischen Arrangements zu sein, die sowohl den Unterricht und das Schulleben als auch die Schüler-Lehrer-Verhältnisse und die Beziehungen der Kinder untereinander nachhaltig prägen (vgl. auch SCHUBERT 1992). Sie zeigen sich vor allem in der Art und Weise, in der Selbstverantwortung und Gemeinsamkeit nicht abstrakt beschworen, sondern konkret organisiert werden: etwa durch die Aufteilung der verschiedenen organisatorischen Aufgaben im Schulalltag auf Kleingruppen oder einzelne Kinder, die im rotierenden Wechsel Verantwortung für die Essenausgabe, das Putzen, aber auch für kleine Experimente, für die Koordination der Kleingruppenarbeit oder die Ordnung im Klassenzimmer übernehmen; durch die wiederum von Schülerinnen und Schülern geleiteten regelmäßigen Diskussionen von Schwierigkeiten und Problemen, die sich bei dieser Arbeit oder sonst in der Klasse ergeben; durch die gemeinsame Festlegung von Zielen („Wir wollen uns gut vertragen und unsere Kraft vereinen“, „Laßt uns Kinder sein, die sich leicht entschuldigen und bedanken können“; vgl. LEWIS 1996) oder durch die Anleitung zur individuellen und gemeinsamen Selbstevaluation („Habe ich meine Ideen geäußert?“, „Habe ich anderen

aufmerksam zugehört?“, „Haben sich alle beteiligt?“, „Sind wir eine Klasse, in der Fehler gemacht werden dürfen?“; vgl. TSUCHIDA/LEWIS 1996).

Gestützt werden solche Praktiken durch eine ganze Reihe von Routinen und kleinen Ritualen, durch die die Kinder – und zwar alle gleichermaßen – vor allem zu Beginn der Schulzeit systematisch lernen, worauf es in der Schule ankommt: die richtige Sitzhaltung, das aufmerksame Zuhören, das laute und deutliche Sprechen vor der ganzen Klasse, die Regeln des Kleingruppenzusammenlebens usw. Ziel dieses bisweilen etwas pedantisch anmutenden und – für unsere Vorstellungen – ungebührlich zeitintensiven Trainings ist nicht einfach Disziplin oder Effektivität, obgleich auch bemerkenswert diszipliniert gearbeitet wird und vor allem die Übergänge von einer Aktivität zur anderen (etwa vom enthusiastischen körperbetonten Spiel zur konzentrierten Kalligraphie-Übung) erstaunlich reibungslos verlaufen. Es geht vielmehr darum, Schule und Unterricht als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten in Szene zu setzen, zu deren Bewältigung alle an ihrem jeweiligen Ort und in ihrer jeweiligen (wechselnden) Funktion beitragen können. Geübt wird, im Klassenzimmer Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen.

Wesentlich erleichtert wird den Kindern diese anspruchsvolle Aufgabe durch fest institutionalisierte Kleingruppen, die gleichsam die Bausteine der Klassenzimmerorganisation (vgl. LEWIS 1996) darstellen. Sie arbeiten meist über mehrere Monate regelmäßig zusammen, diskutieren, planen, spielen und verteilen ihre verschiedenen Aufgaben selbständig untereinander. In solchen Gruppen sollten möglichst Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Temperamenten zusammengefaßt sein, so daß sie sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen können.

Die Lehrerinnen und Lehrer können, ja müssen sich in diesem Arrangement weitgehend zurückhalten. Sie haben eine zentrale, aber klar umgrenzte Aufgabe: anleiten, unterstützen und eben unterrichten. Die Sicherung der Unterrichtsbedingungen, aber auch Bewertung, Ermahnung, Lob usw. sind wesentlich Angelegenheit der Schülerschaft. Wo diese ausgefeilte Organisation des Klassenzimmerlebens „funktioniert“, scheinen selbst die großen Klassen kein besonderes Problem darzustellen. Da die Schülerinnen und Schüler sich vor allem aufeinander beziehen und in ein fein geknüpft Netz wechselseitiger Beziehungen und Verpflichtungen eingebunden sind, sich gegenseitig anleiten und kontrollieren, steht die individuelle Beziehung der Lehrperson zu jedem einzelnen Kind weit weniger im Zentrum als beispielsweise bei uns. Schule und Unterricht sind nicht Sache des Lehrers, an der man sich beteiligt, soweit man dafür genügend Gratifikationen (in welcher Form auch immer) bekommt, sondern eine gemeinsame Angelegenheit, für die alle gleichermaßen verantwortlich sind und bei der die Schülerinnen und Schüler ebenso ihren genau definierten Part übernehmen wie die Lehrerinnen und Lehrer. In den Klassenversammlungen, die oft mehrmals täglich – typischerweise zu Beginn und am Ende des Schultags – stattfinden, wird diese Gemeinsamkeit immer wieder evaluiert, und für alle Fälle erinnern Spruchbänder oder auch Plakate mit detaillierten Regeln und Anweisungen an die ausgehandelten Aufgaben und Ziele. Die Schülerinnen und Schüler sind weder beim Lernen noch bei der Selbstkontrolle auf ihre „zufälligen“ persönlichen Ressourcen oder die gelegentliche Unterstützung durch die Lehrperson angewiesen, vielmehr können sie auf die stets präsente Unterstützung anderer rech-

nen. Natürlich gibt es auch in diesem Arrangement Konflikte, aber es sind nicht solche, die vor allem die Lehrperson (als die Repräsentantin der Ordnung) angehen, sondern Konflikte in der Klasse, die auch nur in und von der Klasse gelöst werden können.

Die „Gruppenorientierung“, die bei uns häufig mit „Homogenität“, „Uniformität“, „Konformität“ oder „Rigidität“ assoziiert wird, geht keineswegs auf Kosten des Individuums und seiner Initiative; sie bietet vielmehr einen gewiß auch einschränkenden, aber insgesamt doch recht flexiblen Rahmen für die gemeinsame angeleitete Selbsttätigkeit. Schule erscheint als konsequent und sorgfältig organisierte Lebenswelt, in der ein möglichst breiter Bereich unterschiedlichster Aktivitäten in einen Kontext eingebunden wird, in dessen Zentrum weder die Lehrerinnen und Lehrer noch die Schülerinnen und Schüler stehen, sondern das kooperative Lernen, die gemeinsame Anstrengung und nicht selten auch das erfüllte Miteinander.

4. Kooperation und Konkurrenz

Nun ließe sich mit einigem Recht einwenden, daß solche vor allem auf die Grundschule bezogenen Beobachtungen die für das japanische Bildungswesen charakteristischen Probleme schon deshalb nicht treffen können, weil der von den Eingangsprüfungen ausgehende Druck sich erst später nachhaltig bemerkbar mache. Tatsächlich ändert sich das Bild an den Mittel- und Oberschulen deutlich. Zumal im Kontrast zu den ersten Jahren in der Grundschule, in denen das spielerische Erproben der eigenen Möglichkeiten und eine zwanglose, aber sehr systematische Einführung in die Welt der Schule und das gemeinsame Lernen im Mittelpunkt steht, erscheint der Unterricht in den höheren Jahrgängen weniger inspiriert, wenn nicht sogar „sterbenslangweilig“ (DUKE 1986; vgl. auch ROHLEN 1983, 1997).

Gleichwohl weisen international vergleichende Schulleistungstests immer wieder auf die herausragenden Leistungen japanischer Schülerinnen und Schüler etwa im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich hin (vgl. etwa STEVENSON/STIGLER 1992). Jüngst hat die vieldiskutierte TIMSS-Studie deutlich gemacht, daß japanische Achtkläßler nicht nur ihren amerikanischen, sondern auch deutschen Altersgenossen deutlich überlegen sind. „Im Fach Mathematik erreichen die deutschen Gymnasiasten im Durchschnitt nicht das mittlere Leistungsniveau des unausgelesenen Jahrgangs in Japan“ (BAUMERT u. a. 1997, S. 220).

Dieser Befund, der in den naturwissenschaftlichen Fächern weniger dramatisch ausfällt, aber doch deutlich genug ist, bezieht sich keineswegs nur auf Routinetätigkeiten, bei denen man aufgrund der durch den Prüfungsdruck abgestützten Wertschätzung von Fleiß und Ausdauer eher geneigt wäre, den japanischen Schülerinnen und Schülern einen Vorsprung zuzubilligen, sondern ausdrücklich auch auf Problemlösungskompetenzen. Offenbar wird der Stoff im Mathematikunterricht „variationsreicher und mathematisch anspruchsvoller“ (ebd., S. 215) dargeboten als in Deutschland oder den USA. Die „oftmals offenen Aufgabenstellungen ... lassen Lösungen unterschiedlicher Güte zu“ – eine, wie BAUMERT u. a. vermuten, „Form impliziter Individualisierung innerhalb der

leistungsheterogenen Jahrgangsgruppe“ (ebd.). Die Sozialformen wechseln häufiger, wobei in Schülerarbeitsphasen Gruppen- oder Partnerarbeit gegenüber Einzelarbeit dominiert. Zumindest im Fach Mathematik scheint die von Iro (1997, S. 462 f.) beklagte „enge Koppelung zwischen Frage und Antwort“ viel charakteristischer für den deutschen „Wissenserwerbsunterricht, der auf die Beherrschung von Verfahren zielt“, zu sein als für den japanischen „Problemlöseunterricht“, der „mathematisches Verständnis und mathematisches Denken“ schult (BAUMERT u. a. 1997, S. 215).

Natürlich lassen diese Befunde keine Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts insgesamt zu. Sie zeigen aber immerhin, daß selbst in den Mittelschulen, die in besonderem Maße mit der widersprüchlichen Anforderung zu kämpfen haben, einerseits alle Jugendliche gleichmäßig zu fördern, andererseits auf die selektiven Zulassungsprüfungen vorzubereiten, die Förderung von Kreativität möglich ist. Entsprechend der Anlage ihrer Untersuchung stellen BAUMERT u. a. bei der Interpretation der Ergebnisse den Unterricht oder, genauer: die Art des Unterrichtens in den Mittelpunkt. Damit ist aber nur eine Seite des Geschehens angesprochen. Auf der anderen, der Schülerseite, treffen die Lehrenden auf die in der Grundschule systematisch eingeübten Formen der wechselseitigen Unterstützung beim Lernen, der gemeinsamen Bewältigung von Störungen oder der kooperativen Selbstkontrolle. Sie werden in den Mittel- und Oberschulen nicht mehr besonders betont, aber ermöglichen erst jene auch von BAUMERT u. a. hervorgehobene durchdachte, aber flexible Choreographie des Unterrichts (vgl. S. 232), den raschen Wechsel der Sozialformen oder auch die Offenheit, mit der verschiedene Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden.

Im Vergleich zu den entsprechenden deutschen Institutionen können japanische Sekundarschulen immer noch als „Lebensschulen“ gelten (TOYAMA-BIALKE 1996, S. 324). Auch da, wo der Unterricht vielleicht doch nicht so vorbildlich ist, wie in den von BAUMERT u. a. untersuchten Mathematikstunden, sind die japanischen Schülerinnen und Schüler nach wie vor für die Organisation der Unterrichtsbedingungen und viele weitere Aufgaben – Putzen, Essensausgabe, Organisation der regelmäßig durchgeführten Veranstaltungen und Ausflüge usw. – verantwortlich und zumindest insofern aktiv am Schulgeschehen beteiligt. Trotz aller Probleme, wie sie etwa durch die unterschiedlichen Ambitionen und Möglichkeiten der in einem Klassenzimmer versammelten Schülerinnen und Schüler oder durch die Konkurrenz der privaten Zusatzschulen (*juku*) entstehen, bleibt die kooperative Orientierung weitgehend erhalten. Wo das amerikanische und wohl auch das deutsche Klassenzimmer an eine Arena für Konkurrenzkämpfe erinnert, wirkt das japanische wie ein Trainingslager für ein Team, das sich gemeinsam auf das Spiel des Lebens oder den Wettbewerb um die besten Plätze vorbereitet (KIEFER 1974, S. 349). Auch viele Zusatzschulen kreieren eine „sportlich“ wirkende „Kampagnen-Atmosphäre“ (WHITE 1987, S. 146), bei der der Wettbewerb untereinander dem gemeinsamen Ziel untergeordnet wird, die für alle gleiche Herausforderung zu meistern.

Damit erscheint eine Eigenart des japanischen Leistungsdrucks in einem neuen Licht: nämlich die, daß er von Aufnahmeprüfungen ausgeht, also gewissermaßen von „außen“ kommt. Nicht die Institution, in die die Schülerinnen und Schüler bereits integriert sind, markiert die Anforderungen, sondern die nachfolgende, bei der sich die Schülerinnen und Schüler um Integration bewer-

ben. Das ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, bei der Prüfungsvorbereitung prinzipiell auf seiten der Jugendlichen zu stehen und sie bei der Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe zu unterstützen. Schüler und Lehrer teilen hier ein gleichsam instrumentelles Verhältnis zum Unterricht, zumal es auch für das Ansehen der Schule von großer Bedeutung ist, ihre Absolventinnen und Absolventen möglichst gut zu platzieren.

Vor diesem Hintergrund wird erst die Irritation verständlich, die eine für sich genommen eher harmlos und angesichts der beabsichtigten Diversifikation und Hervorhebung besonderer individueller Fähigkeiten auf den ersten Blick sogar sinnvoll anmutende Maßnahme wie die stärkere Gewichtung der Lehrergutachten bei der Oberschulaufnahmeprüfung ausgelöst hat (vgl. Ito 1997, S. 460f.). Das Schüler-Lehrer-Bündnis wird geschwächt und droht sogar aufgelöst zu werden – eine offenbar für beide Seiten bedrohliche Vorstellung.

Das, was Ito als „Harmoniegebot“ bezeichnet, ist also weit mehr als einfach nur eine „Fassade“, hinter der sich die tatsächliche Selektivität verbirgt. Die sorgfältig arrangierte kooperative Gemeinsamkeit ermöglicht es den Schulen nicht nur, angesichts der potentiell verheerenden Folgen einer ungebremsten Leistungskonkurrenz an ihren pädagogischen Ansprüchen und ihrem Auftrag festzuhalten, sondern zugleich auch, kooperative Haltungen einzüben und ihren Schülerinnen und Schülern zumindest eine Ahnung davon zu vermitteln, was erfülltes gemeinsames Arbeiten und Lernen bedeutet. Aufrechterhalten werden kann diese Gemeinsamkeit aber nur, sofern das Konkurrenzprinzip in die externen Aufnahmeprüfungen verbannt bleibt. Umgekehrt erzwingt die hartnäckige Aufrechterhaltung gemeinschaftlicher Organisationsformen im Unterricht die weitgehende Ausgrenzung der Konkurrenz aus dem Schulleben und ihre Konzentration auf die punktuellen Aufnahmeprüfungen, die wiederum den Übergang zu einer möglichst angesehenen und erfolgreichen neuen Gemeinsamkeit organisieren. Erst dieser Widerspruchszusammenhang macht die Heftigkeit der Klagen über die „Prüfungshölle“ verständlich. Anders als bei uns, wo das Konkurrenzprinzip nicht nur größere allgemeine Akzeptanz findet, sondern auch im Unterrichtsgeschehen in vielfältiger Weise institutionalisiert ist, erscheint es den japanischen Schulen, den Kindern, Eltern und Lehrkräften als äußerlicher Zwang. Es bleibt unverzichtbar, nicht nur wegen der Selektionszwänge, sondern auch wegen des Versprechens auf gleiche Chancen, aber es bedroht eine Lernkultur, in der die Freude an der gemeinsamen Anstrengung offenbar weit wirkungsvoller und überzeugender in Szene gesetzt wird als beispielsweise bei uns. So gesehen zeigen noch die Klagen den Erfolg des japanischen Bildungswesens.

5. Aus Vergleichen lernen?

In gewisser Weise kann der Beitrag von FUJIKAWA als Korrektiv zu den Ausführungen von ITO gelesen werden. Während diese sich vor allem für die „Faktoren“ interessiert, die „die Verwirklichung der“ nur vage bezeichneten „japanischen Erziehungsideale verhindern“ (Ito 1997, S. 452), betont FUJIKAWA das Besondere, wenn nicht Unvergleichbare „japanischer Pädagogik“. Für ihn ist die „Prüfungshölle“, die andere Autoren in eine lange ostasiatische Kulturtradi-

tion stellen, die bis zu den Praktiken der Beamtenrekrutierung im alten China zurückreiche (vgl. z.B. FROST 1991), offenbar ein „westlicher“ Import bzw. die Folge des Imports der „westlichen“ Massenbildung, wobei „Modernisierung“ umstandslos mit „Verwestlichung“ gleichgesetzt wird (vgl. FUJIKAWA 1997, S. 467). Entsprechend geht es ihm darum, bei neuerlichen „Importen“ – jetzt der „postmodernen Pädagogik“ – die spezifisch japanische Perspektive explizit zu berücksichtigen. Man mag darüber streiten, ob dies nicht auch schon früher geschehen ist (vgl. etwa SCHUBERT 1998); das Anliegen, die in anderen kulturellen Zusammenhängen entwickelten Konzepte nicht einfach zu übertragen, sondern auf ihre Angemessenheit im jeweiligen Kontext zu prüfen, ist zweifellos berechtigt.

Es würde hier zu weit führen, das Konzept, das FUJIKAWA vorstellt, näher zu diskutieren und mit ähnlichen Konzepten eines „relationalen Selbst“ (z.B. KIMURA 1995; HAMAGUCHI 1985; vgl. auch HEISE 1990; ROSENBERGER 1992) zu vergleichen. Zweifellos kann die Berücksichtigung spezifischer Vorstellungen von Erwachsensein, die den proklamierten Erziehungszielen gleichsam als ihr kulturelles Unbewußtes zugrunde liegen und sie teilweise konterkarieren, unser Verständnis der besonderen Lernkultur wesentlich erweitern (vgl. auch SATO 1996; SCHUBERT 1992, S. 184ff.) und einige für uns vielleicht verwirrende Züge – wie „die Wechselbewegung von Abhängigkeit (*amae*) und Selbständigkeit“ (FUJIKAWA 1997, S. 472) – überhaupt erst verständlich machen. Allerdings droht diese Argumentation die unleugbar vorhandenen kulturellen Unterschiede kulturalistisch zu hypostasieren. In ihrem Hintergrund steht implizit offenbar das theoretische Modell der Kultur- und Persönlichkeitsforschung, das die Besonderheiten einer Kultur (und nicht selten auch alle möglichen gesellschaftlichen Institutionen) aus spezifischen psychischen Strukturmerkmalen zu erklären versucht, die sich die Individuen im Laufe ihrer Sozialisation aneignen. Die Problematik einer solchen Psychologisierung kultureller Formen und Formationen wird auch bei FUJIKAWA deutlich: Indem er suggeriert, daß die Praktiken und Arrangements, aus denen sich die japanische Lernkultur zusammensetzt, wesentlich in einer – über Jahrhunderte konstanten (vgl. FUJIKAWA 1996) – kulturspezifischen psychischen Konstitution gründen, erübrigt es sich fast schon von selbst, nach den besonderen Anforderungen und Problemen einer modernen oder postmodernen Gesellschaft zu fragen, auf die die unterschiedlichen Artikulationsweisen und Praktiken jeweils bezogen sind und an denen sie sich bewähren oder scheitern. Letztendlich mündet die Argumentation da, wo sie begonnen hat: in der abstrakten Gegenüberstellung von „japanischer“ und „westlicher“ Pädagogik.

Dagegen erscheint es „allmählich an der Zeit, diesen Dualismus ... als etwas Konstruiertes zu durchschauen und Abschied zu nehmen sowohl von den Identitäts- und Selbstvergewisserungsdiskursen, mit denen die meisten japanischen Intellektuellen implizit den ‚Westen‘ (und ‚Japan‘, V. SCH.); als auch von jenen, mit den die Europäer ‚Japan‘ (und den ‚Westen‘; V. SCH.) konstruiert haben“ (MISHIMA 1996, S. 87). Diese Kritik, die sicherlich insofern ungerecht ist, als sie von einem einzelnen Aufsatz zuviel auf einmal erwartet, ließe sich freilich auch positiv wenden, wenn wir die „analytische“ Position, von der FUJIKAWA spricht, unsererseits übernehmen würden und begännen, unsere eigene pädagogische Praxis verstärkt im Kontext der „Weltgesellschaft“, also beispielsweise im Kon-

text japanischer Praktiken und Konzepte, zu betrachten, dies nicht so sehr, um diese „nachzuahmen“, sondern vor allem, um unsere grundlegenden Praktiken, Vorstellungen und Konzepte aus anderen als aus den gewohnten Perspektiven zu sehen und als spezifische Varianten mit je eigenen Vor- und Nachteilen begreifen zu lernen.

Nichts wäre unproduktiver, als das japanische Beispiel angesichts der gravierenden Probleme oder der (vermeintlichen) kulturellen Fremdheit auf sich beruhen zu lassen. Länderberichte, die Fragen des Bildungswesens aus der jeweiligen Binnensicht diskutieren oder uns mit fremden Konzepten bekannt machen, können uns eine wichtige Hilfe sein. Die Aufgabe, sie im Blick auf unsere einheimischen Probleme und Problemwahrnehmungen produktiv zu machen, können sie uns nicht abnehmen. Sie können uns lehren; lernen müssen wir schon selbst.

Literatur

- AURIN, K./WESTPHALEN, K.: Schüler in zwei Schulsystemen? Die gegenwärtige Problematik des öffentlichen japanischen Bildungssystems und der supplementären nicht-staatlichen Schulen. In: Pädagogische Rundschau 44 (1990), S. 433–439.
- BAUMERT, J. u. a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.
- DORE, R. P.: The Diploma Disease. London 1976.
- DUKE, B.: The Japanese School. Lessons for Industrial America. New York 1986.
- FINKELSTEIN, B.: Introduction: Imagines of Japanese Education. In: B. FINKELSTEIN/A. E. IMAMURA/J. J. TOBIN (Hrsg.): Transcending Stereotypes: Discovering Japanese Culture and Education. Xarmouth, Maine 1991, S. 137–141.
- FROST, P.: „Examination Hell“. In: E. R. BEAUCHAMP (Hrsg.): Windows on Japanese Education. New York/Westport/London 1991, S. 291–305.
- FUJIKAWA, N.: Der Begriff des „Ki“ und die japanische Pädagogik. Über Konflikte zwischen westlicher und japanischer Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 467–477.
- FUJIKAWA, N.: Harmonie der Psyche oder die Unfähigkeit, erwachsen zu werden. In: A. SCHRÜNDERLENZEN (Hrsg.): Harmonie und Konformität. Tradition und Krise japanischer Sozialisationsmuster. München 1996, S. 191–208.
- FUKUZAWA, R. E.: The Path of Adulthood According to Japanese Middle Schools. In: Journal of Japanese Studies 20 (1994), S. 61–86.
- GEORG, W.: Zwischen Markt und Bürokratie. Berufsbildungsmuster in Japan und Deutschland. In: W. GEORG/U. SATTEL (Hrsg.): Von Japan lernen? Weinheim 1992, S. 42–69.
- HAMAGUCHI, E.: A Contextual Model of the Japanese: Toward a Methodological Innovation in Japan Studies. In: Journal of Japanese Studies 11 (1985), S. 289–321.
- HEISE, J. (Hrsg.): Die kühle Seele. Selbstinterpretationen der japanischen Kultur. Frankfurt a. M. 1990.
- ITO, T.: Zwischen „Fassade“ und „wirklicher Absicht“. Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 449–466.
- KIEFER, C. W.: The Psychological Interdependence of Family, School, and Bureaucracy in Japan. In: T. S. LEBRA/W. P. LEBRA (Hrsg.): Japanese Culture and Behavior. Honolulu 1974, S. 342–356.
- KIMURA, B.: Zwischen Mensch und Mensch. Strukturen japanischer Subjektivität. Darmstadt 1995.
- KOPP, B. VON: Führt ein Weg aus der „Examenshölle“? Anmerkungen zur japanischen Bildungsreform. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 107–125.
- LEE, S./GRAHAM, T./STEVENSON, H. W.: Teachers and Teaching: Elementary Schools in Japan and the United States. In: T. P. ROHLEN/G. LETENDRE (Hrsg.): Teaching and Learning in Japan. Cambridge 1996, S. 157–189.
- LETENDRE, G.: Guiding Them On: Teaching, Hierarchy, and Social Organization in Japanese Middle Schools. In: Journal of Japanese Studies 20 (1994), S. 37–59.
- LEWIS, C. C.: Japanese First-Grade Classrooms: Implications for U.S. Theory and Research. In: Comparative Education Review 32 (1988), S. 159–172.

- LEWIS, C. C.: From Indulgence to Internalization: Social Control in the Early School Years. In: *Journal of Japanese Studies* 15 (1989), S. 139–157.
- LEWIS, C. C.: *Educating Hearts and Minds. Japanese Preschool and Early Elementary Education*. Cambridge 1994.
- LEWIS, C. C.: Die „Kultur des Klassenzimmers“ in japanischen Grundschulen. In: D. ELSCHENBROICH (Hrsg.): *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt a. M. 1996, S. 275–298.
- MISHIMA, K.: Die Schmerzen der Modernisierung als Auslöser kultureller Selbstbehauptung. Zur geistigen Auseinandersetzung Japans mit dem „Westen“. In: I. HIRIYA-KIRSCHNERREIT (Hrsg.): *Überwindung der Moderne? Japan am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts*. Frankfurt a. M. 1996, S. 86–122.
- MOCHIZUKI, K.: The Present Climate in Japanese Junior High Schools. In: J. J. SHIELDS (Hrsg.): *Japanese Schooling. Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. University Park/London 1989, S. 139–144.
- NAKANE, C.: Die „Examenshölle“. In: H. E. WITTIG (Hrsg.): *Menschenbildung in Japan*. München/Basel 1973, S. 139–141.
- PEAK, L.: *Learning to Go to School in Japan. The Transition from Home to Preschool Life*. Berkeley/Los Angeles/Oxford 1991.
- ROHLEN, T. P.: *Japan's High Schools*. Berkeley/Los Angeles 1983.
- ROHLEN, T. P.: Building Character. In: T. P. ROHLEN/G. LETENDRE (Hrsg.): *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge 1996, S. 50–74.
- ROHLEN, T. P.: Differences that Make a Difference: Explaining Japan's Success. In: W. K. CUMMINGS/P. G. ALTBACH (Hrsg.): *The Challenge of Eastern Asian Education*. New York 1997.
- ROSENBERGER, N. (Hrsg.): *The Japanese Sense of Self*. Cambridge 1992.
- SATO, N.: Honoring the individual. In: T. P. ROHLEN/G. LETENDRE (Hrsg.): *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge 1996, S. 119–153.
- SCHOPPA, L.: Education Reform in Japan: Goals and Results auf the Recent Reform Campaign. In: E. R. BEACHAMP (Hrsg.): *Windows on Japanese Education*. New York/Westport/London 1991, S. 51–75.
- SCHUBERT, V.: *Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan*. Darmstadt 1992.
- SCHUBERT, V.: Schule und Gesellschaft in Japan – ein Sonderweg der Modernisierung? In: W. HELSPER/H. H. KRÜGER/H. WENZEL (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Bd. 1. Weinheim 1996, S. 170–189.
- SCHUBERT, V.: Vergleichende Pädagogik. In: A. BERNHARD/L. ROTHERMEL (Hrsg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim 1997, S. 38–49.
- SCHUBERT, V.: Japan in der Meiji-Zeit – Schule im Prozeß der Formierung des „modernen“ Alltagslebens. In: D. BENNER/J. SCHRIEWER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Erziehungsstaaten*. Weinheim 1998, S. 323–337.
- SCHUBERT, V./VOLLMER-SCHUBERT, B.: 14 Stunden Schule am Tag. Leistungsdruck und soziale Ungleichheit im japanischen Bildungswesen. In: *Demokratische Erziehung* 12 (1986) 1, S. 16–21.
- SINGLETON, J.: Gambaru. A Japanese Cultural Theory of Learning. In: J. J. SHIELDS (Hrsg.): *Japanese Schooling. Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. University Park/London 1989, S. 8–15.
- STEVENSON, H. W./STIGLER, J. W.: *The Learning Gap*. New York 1992.
- STIGLER, J. W./FERNANDEZ, C./YOSHIDA, M.: Cultures of Mathematics Instruction in Japanese and American Elementary Classrooms. In: T. P. ROHLEN/G. LETENDRE (Hrsg.): *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge 1996, S. 213–247.
- TEICHLER, U.: *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung*. Stuttgart 1976.
- TEICHLER, U.: Chancengleichheit in Bildung und Beruf: das japanische Verständnis im internationalen Vergleich. In: *Nachrichten der Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens* 143 (1988), S. 35–50.
- TEICHLER, U.: Bildung und wirtschaftliche Entwicklung in Japan. In: W. GEORG/U. SATTEL (Hrsg.): *Von Japan lernen?* Weinheim 1992, S. 17–41.
- TOYAMA-BIALKE, C.: Alltagsstruktur und Schulleistung. Eine Untersuchung zur Sozialisation von deutschen und japanischen Jugendlichen. In: *Japanstudien. Jahrbuch des Deutschen Instituts für Japanstudien*. Bd. 8. München 1996, S. 319–335.
- TSUCHIDA, I./LEWIS, C. G.: Responsibility and Learning: Some Preliminary Hypotheses about Japa-

- nese Elementary Classrooms. In: T. P. ROHLEN/G. LETENDRE (Hrsg.): Teaching and Learning in Japan. Cambridge 1996, S. 190–212.
- VOGEL, E. F.: Japan's New Middle Class. The Salary Man and His Family in a Tokyo Suburb. Berkeley/Los Angeles/London 1963.
- WHITE, M.: The Japanese Educational Challenge. A Commitment to Children. New York/London 1987.

Abstract

Starting from the recent debate on the Japanese educational system, the author suggests to reconsider the sharp criticism of Japanese competition against the background of the highly developed learning culture. He sketches some of the basic aspects of group-oriented communal learning in school and discusses its relation with the so-called examination hell. On the other hand, he cautions against a monocausal culturalism which stresses the Japanese uniqueness and neglects the problems with which (almost) all (post-)modern societies are confronted.

Anschrift des Autors

PD Dr. Volker Schubert, Universität Hildesheim, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim